

ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS  
KSZTAŁCENIE POLONISTYCZNE CUDZOZIEMCÓW 18, 2011

---

*Tamara Czerkies*  
Uniwersytet Jagielloński UŁ

**WYKORZYSTANIE TEKSTU LITERACKIEGO  
NA ZAJĘCIACH JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO  
(MOTYWY I OCZEKIWANIA STUDENTÓW)**

Słowa kluczowe: tekst literacki w nauczaniu jpjo, motywacja do uczenia się jpjo, badania ankietowe

Artykuł prezentuje część badań ankietowych studentów uczących się jpjo. Celem było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, na jakim poziomie zaawansowania językowego czytają oni tekst literacki na zajęciach? Interesowało nas zwłaszcza zagadnienie, czy tekst literacki działa motywująco na uczących się? Prezentujemy charakterystykę grupy, motywów oraz oczekiwania studentów, którzy czytają polskie teksty literackie nie tylko w trakcie zajęć językowych, ale również we własnym zakresie.

Podstawę badań stanowiły kwestionariusze ankiety. Pierwszym etapem było sformułowanie pytań badawczych, a na ich podstawie pytań ankietowych przeznaczonych dla dwóch badanych grup – nauczycieli oraz studentów jpjo.

*Pytania badawcze dotyczące badanej grupy studentów:*

1. Czy długość kursu (liczba godzin) oraz poziom znajomości języka ma związek z wykorzystaniem na zajęciach tekstu literackiego?<sup>1</sup>
2. W jakim celu studenci czytają tekst literacki?
3. Czy wykorzystanie tekstu literackiego staje się motywujące dla uczących się do tego, aby samodzielnie czytali?

**1. METODA BADAWCZA, ORGANIZACJA I PRZEBIEG BADAŃ, DOBÓR PRÓBY**

Badania przeprowadzono wśród nauczycieli i studentów w wybranych jednostkach ośrodków uczących jpjo. Zostały wytypowane największe centra uczące

---

<sup>1</sup> Zależność między długością kursu a wykorzystywaniem na zajęciach tekstu literackiego najlepiej pokazuje analiza badań ankietowych grupy nauczycieli, które wkrótce zostaną opublikowane. Z uzyskanych odpowiedzi uczących wynika, że nie ma zależności między długością kursu a wykorzystaniem tekstu literackiego na zajęciach.

w kraju oraz jeden ośrodek zagraniczny, w którym autorka rozprawy pracowała jako lektor w roku akademickim 2005/2006 oraz 2006/2007<sup>2</sup>. Oto lista ośrodków:

- Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego,
- Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców UMCS w Lublinie,
- Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum Uniwersytetu Warszawskiego,
- Centrum Kultury i Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie,
- Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego,
- Studium Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu,
- Studium Kultury i Języka Polskiego dla Obcokrajowców Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu,
- Szkoła Języka i Kultury Polskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego,
- Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach,
- Szkoła Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego,
- Wydział Filologii Słowiańskiej, Uniwersytetu Trynity College w Dublinie.

Do wszystkich wymienionych placówek edukacyjnych zostały wysłane lub dostarczone osobiście kwestionariusze ankiet.

Badania przeprowadzono w roku akademickim 2007/2008 (semestry zimowy i letni)<sup>3</sup> oraz w semestrze zimowym w roku akademickim 2008/2009. Ponadto latem 2008 r. przeprowadzone były badania ankietowe w grupie studentów Szkoły Letniej Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wysłano ogółem 600 sztuk ankiet dla studentów. Ponieważ niektóre ośrodki miały mniejszą liczbę studentów niż zakładaliśmy, nie wszystkie wysłane ankiety wróciły wypełnione. Ostatecznie przebadano 416 studentów, co stanowiło 69% spośród wszystkich ankiet przeznaczonych dla studentów.

Ankieta dla studentów składała się z czternastu pytań w większości zamkniętych, z kafeletką koniunktywną oraz z trzech pytań wymagających odpowiedzi tak/nie (jedna możliwość odpowiedzi tak/nie/nie wiem). Ostatnie pytanie było otwarte – studenci mogli wyrazić swoją opinię na temat wykorzystania tekstów literackich na zajęciach. Wszystkie pytania dla uczących się podane

---

<sup>2</sup> W referacie przedstawiamy wyniki badań tylko jednej z badanych grup – studentów. Wyniki badań grupy nauczycieli będą opublikowane wkrótce.

<sup>3</sup> W Uniwersytecie Trynity College w Dublinie badania zostały przeprowadzone w kwietniu i maju 2007 r.

były w polskiej i angielskiej wersji językowej. Podajemy listę pytań skierowanych do studentów:

1. Proszę zaznaczyć poziom kursu, w jakim Pani/Pan uczestniczy, a następnie odpowiedzieć na pytanie lub zaznaczyć właściwą odpowiedź: a) płeć, b) wiek, c) język ojczysty, d) pochodzenie, e) poziom kursu, f) kierunek studiów/zawód;
2. Jeśli ma Pani/Pan polskie pochodzenie, proszę zaznaczyć, czy czyta Pani/Pan polskie teksty literackie? (tak/nie);
3. Jak często czyta Pani/Pan teksty literackie w języku rodzimym? (warianty odpowiedzi: a–d);
4. Jaki rodzaj tekstów literackich lubi Pani/Pan czytać w języku rodzimym? (warianty odpowiedzi: a–d: powieść, dramat, poezja, inne);
5. W jakim celu czyta Pani/Pan literaturę polską? (warianty odpowiedzi: a–c);
6. Czy zdarzało się, że na zajęciach języka polskiego jako obcego czytali Państwo tekst literacki? (tak/nie);
7. Jaki rodzaj tekstów literackich poznawali Państwo na zajęciach? (warianty odpowiedzi: a–d);
8. Jakie typy ćwiczeń robili Państwo przy okazji wykorzystania tekstu literackiego na zajęciach? (warianty odpowiedzi: a–e);
9. Czy czytanie tekstów literackich na zajęciach zachęciło Państwa do tego, by czytać je we własnym zakresie? (tak/nie/nie wiem);
10. Ile razy czytali Państwo na zajęciach tekst literacki? (a) raz, b) dwa razy, c) więcej razy);
11. Jakie inne teksty czytali Państwo na zajęciach? (ogłoszenia, artykuły, piosenki);
12. Czy chciałaby Pani/Pan, aby nauczyciel wykorzystywał na zajęciach polskie teksty literackie? (tak/nie);
13. Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź: rodzaj kursu (liczba godzin), w jakim Pani/Pan uczestniczy;
14. Proszę krótko napisać, jaka jest Pani/Pana opinia na temat czytania tekstów literackich na zajęciach języka polskiego jako obcego.

W ankiecie przeznaczonej dla studentów uczący się języka proszeni byli na początku o zaznaczenie poziomu kursu, w jakim uczestniczyli. Kolejne pytania w punktach 1a–1f stanowiły metryczkę badanego. Wśród pytań charakteryzujących grupę było m.in. pytanie o płeć, które wprowadziliśmy dla rzetelności badań. Jak się spodziewaliśmy, wynik wykazał ogólną prawidłowość – zdecydowaną większość wśród 416 ankietowanych studentów stanowiły kobiety – 67%, a pozostałe 33% badanych to mężczyźni, co w liczbach przedstawia się następująco: 277 kobiet, 139 mężczyzn.

### 1.1. Założenia oraz oczekiwania badawcze

Przed przystąpieniem do badań zostały sprecyzowane założenia badawcze, by na ich podstawie skonstruować pytania ankietowe i określić oczekiwania. Przyjęto założenia dotyczące czynników, mających wpływ na pracę z tekstem literackim podczas zajęć z języka obcego. Należą do nich *zmienne niezależne*, takie jak przynależność badanego studenta do określonej rodziny językowej; wiek uczącego się; poziom zaawansowania znajomości języka; pochodzenie studenta – polskie lub niepolskie; długość kursu oraz *zmienne zależne*: nawyki czytelnicze badanych studentów; preferencje w zakresie wyboru określonego rodzaju tekstów; cele czytelnicze zakładane przez studentów; siła motywująca czytanego tekstu literackiego określana przez studentów.

Biorąc pod uwagę opisane czynniki, mogliśmy sprecyzować listę oczekiwań i hipotez szczegółowych:

1. Uczący się jpjo czytają tekst literacki na wszystkich poziomach zaawansowania językowego w ramach zajęć.
2. Studenci chętniej czytają w rodzimym języku prozę, a poezję chętniej czytają reprezentanci języków słowiańskich.
3. Tekst literacki działa motywująco na uczących się języka i zachęca ich do samodzielnego czytania.
4. Za główny cel czytania literatury uczący się uznają poznanie słownictwa oraz rozwój kompetencji kulturowej.

Omówimy szczegółowo zespół czynników mających wpływ na sposób pracy z tekstem literackim.

### 1.2. Przynależność studenta do określonej rodziny językowej

Badacze zgodnie twierdzą, że to, z jakiego kręgu kulturowego pochodzą uczący się, ma znaczenie. Jak podkreślają uczeni, problem kształcenia kompetencji kulturowej w nowoczesnym procesie dydaktycznym staje się jednym z podstawowych. Władysław Miodunka ujął zagadnienie w sposób następujący:

[...] zakres wiedzy socjokulturowej nie może być ten sam i taki sam dla wszystkich uczących się danego języka obcego [...], będziemy musieli uznać, że inny zakres wiedzy socjokulturowej będzie potrzebny Słowianom, inny Europejczykom, inny przedstawicielom kontynentów o europejskim rodowodzie (np. Amerykanom czy Australijczykom), a jeszcze inny przedstawicielom Dalekiego Wschodu (Miodunka 2004: 104–105)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Zamieszczone w tomie artykuły podejmują dyskusję na temat, jak powinien wyglądać program kształcenia kompetencji kulturowej w języku polskim jako obcym. Jest zbiorem prac, jakie na ten temat powstały na przełomie lat 1992–2003. Warto również zwrócić uwagę na prace autorów, którzy zabierali głos w dyskusji na ten temat, m.in. *Realia a kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* P. Gębala z 2006 r., G. Zarzyckiej (2008) *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości kulturowej*.

Gillian Lazar, Claire Kramersch, Jane Spiro akcentowały konieczność precyzyjnego określenia celów kompetencyjnych podczas pracy z tekstem literackim, które powinny być oparte na konkretnych danych:

- podmiot procesu nauczania, odbiorca/adresat zajęć z wykorzystaniem tekstu literackiego – student;
- miejsce, w którym uczymy – kraj lub zagranica;
- cel, dla którego wykorzystujemy tekst literacki na zajęciach, a więc zakładana funkcja dydaktyczna (Lazar 1993; Kramersch 1995; Spiro 1991).

Istotę wymienionych czynników podkreślała również Anna Seretny, wymieniając kolejno miejsce, adresata oraz cel kształcenia jako istotne zmienne wpływające na decyzję oraz sposób pracy z tekstem (Seretny 2006: 243–251).

Literatura, jak podkreślają zgodnie badacze, jest częścią kultury, stanowi „okno na świat”, przez które i dzięki któremu uczący się mogą lepiej ją poznać i „zanurzyć się” w języku<sup>5</sup>. Uznaliśmy zatem, że zasadne jest postawienie pytania o przynależność językową badanych. Wiedza na ten temat ułatwia nauczycielom opracowanie odpowiednich strategii wykorzystywanych podczas czytania.

### 1.3. Wiek studenta

Wiek jest bardzo istotnym czynnikiem, który należy wziąć pod uwagę, gdy podejmujemy decyzję o wykorzystaniu tekstu literackiego. Sposób patrzenia na świat uczącego się jest tak samo ważny, jak poziom znajomości języka. Christopher Brumfit podkreślał, że tekst łatwy pod względem językowym może być trudny w warstwie kognitywnej i tzw. sferze idei (Brumfit 1986: 18). Dojrzałym studentom zwykle łatwiej ją zrozumieć. Gdy więc pracujemy z ludźmi w przedziale wieku powyżej 25. roku życia, możemy proponować tekst o silnym ładunku emocjonalnym, niejednoznacznej wymowie, licząc, że jego warstwa znaczeniowa sprowokuje uczących się do podjęcia dialogu z tekstem. Taka postawa nauczyciela, polegająca na „szukaniu pretekstu, by powstał dialog”, jest z punktu widzenia dydaktycznego jak najbardziej wskazana.

Aleksander Kozłowski w książce pt. *Literatura w nauczaniu języków obcych*, wymieniając kryteria doboru tekstu, pisze m.in. o kryterium emocjonalno-motywowującym, nazywając je także kryterium dominującego zadania komunikacyjnego. Chodzi o to, by czytany tekst sprowokował czytających do reakcji na niego (Kozłowski 1991: 20)<sup>6</sup>. Stąd nasze oczekiwania, iż nauczyciele stosują tekst literacki na wszystkich poziomach, nie wyłączając niższych – (A2) aż do wyższych (C1 i C2). Na wszystkich poziomach tekst literacki może i powinien

<sup>5</sup> Na ten temat pisały także w czasopiśmie „Języki Obce w Szkole” m.in. I. Janowska (1998), B. Gasztold (1998), H. Mrozowska (1998, 2001).

<sup>6</sup> Na ten temat pisze również J. Kowalikowa w artykule *Tekst cudzy, tekst własny*, który szczegółowo omawiamy w referacie *Wyzwalanie wyobraźni*, (*Teksty i podteksty 2*).

bowiem spełniać swoje zadanie, na wszystkich też są studenci w różnym przedziale wiekowym<sup>7</sup>.

Badając wiek, postanowiliśmy przyjąć podział opierający się na koncepcji faz rozwoju człowieka Erika H. Eriksona (zob. Sękowska 2000: 101–139). Badacz zakładał, że człowiek rozwija się przez całe życie, osiągając coraz większą spójność własnego „ja”. Wymieniał kolejne etapy rozwoju człowieka oraz wyznaczył pomiędzy nimi okresy przejściowe, w których jednostka dokonuje podsumowania osiągnięć i zastanawia się przed podjęciem nowych decyzji. Erikson wymienił osiem kolejnych faz zasadniczych, od niemowlęstwa, poprzez wczesne dzieciństwo, wiek zabaw oraz wiek szkolny. Dla nas istotne są następujące po nich etapy:

- Faza adolescencji między 12–18 rokiem życia, w której następuje poszukiwanie własnej tożsamości;
- Faza wczesnej dorosłości, lata między 20–35 rokiem życia, tzw. faza „poza tożsamością”, w której najważniejszą cnotą jest miłość, a cechą rytualizacji wspólne przeżywanie i dzielenie się, swoisty narcyzm oraz tworzenie elitarnych grup;
- Faza dorosłości, 40–65 – tzw. „produktywna”, której cechą wyróżniającą jest generatywność, rozumiana jako etap tworzenia; cnotę tej fazy stanowi opiekuńczość, zaś rytualizację pokoleniową – przekazywanie nowemu pokoleniu wartości;
- Faza późnej dojrzałości, 65 i więcej lat, w której cechą dominującą jest integralność, cnotą mądrość, zaś rytualizacja polega na tworzeniu więzi międzypokoleniowej.

Okresy przejściowe, według badacza, występują w sekwencjach między 18–20 rokiem życia oraz między 35–40. Erikson nazwał je „moratorium”, okresem, w którym następuje podsumowanie i ocena poprzednich (por. Sękowska 2000: 125–129). Powyższe kryteria, szczególnie zaś ocena poziomu rozwoju emocjonalnego oraz ukształtowania tożsamości, stanowiły dla nas punkt wyjścia i ostatecznie przyjęliśmy następujący podział:

1. Wiek do 20 lat – „okres adolescencji” u Eriksona. W badanej przez nas grupie tworzyli ją uczniowie lub studenci pierwszego roku studiów, osoby będące na etapie poszukiwania własnej tożsamości.

2. Wiek 21–35 lat – „wczesna dorosłość”. Biorąc pod uwagę różne motywacje uczenia się języka przez badanych studentów, postanowiliśmy dodatkowo wydzielić w tej grupie dwie podgrupy:

– wiek 21–28 lat – podgrupa obejmująca osoby, które uczyły się jppjo i uczestniczyły jednocześnie w kolejnym etapie edukacji;

---

<sup>7</sup> Na temat możliwości wykorzystania tekstu literackiego na różnych poziomach zaawansowania, również niższych – np. A2 pisaliśmy w artykule *Ukryte między wierszami* („Języki Obce w Szkole” 2006, nr 6, s.70–77).

– wiek 29–35 lat – podgrupa obejmującą osoby, które uczyły się języka z innych powodów niż zdobywanie punktów uniwersyteckich.

Grupę „wczesnej dorosłości” wśród badanych przez nas stanowiły więc, z jednej strony, osoby studiujące w Polsce (studia I, II i III stopnia) – uczestnicy kursów w ramach programu wymiany studentów Erasmus, uczestnicy kursów przygotowawczych przed podjęciem regularnych studiów w Polsce (medycyna, ekonomia, prawo, stosunki międzynarodowe), słuchacze studiów doktoranckich. Z drugiej strony, w grupie tej były osoby, które uczyły się języka polskiego z powodów zawodowych lub osobistych (konieczność komunikowania się w języku polskim w pracy: szkoła, bank, gabinet lekarski lub partnerka/partner polskiego pochodzenia). Podział „wczesnej dorosłości” na dwie podgrupy został podyktowany odpowiedziami respondentów. Badani podawali w odpowiedniej rubryce informację na temat studiów lub wykonywanego zawodu, wpisując nazwę kierunku studiów lub profesję. Kolejną grupę w naszym podziale stanowiły osoby w „wieku przejściowym”:

3. Wiek pomiędzy 36–40 rokiem życia, według Eriksona także „okres przejściowy”. Wśród badanych grupę tę stanowiły osoby, które studiowały język z innych powodów niż zdobywanie punktów uniwersyteckich. Kierowały się, podobnie jak część badanych z poprzedniej grupy, względami osobistymi. Pragnęły zmienić profil zawodowy, zdobyć nowe uprawnienia, albo też uczyły się języka z powodu polskiego pochodzenia partnerki lub partnera.

4. Wiek powyżej 41 lat, faza wieku średniego według badacza. Grupę tę wśród ankietowanych również stanowiły osoby uczące się języka z powodów zawodowych (lekarze, nauczyciele, dziennikarze, tłumacze itp.).

W zaproponowanym podziale nie ujęliśmy, za Eriksonem, kolejnego etapu rozwoju. Uważaliśmy bowiem, że osoby w wieku 41 i więcej lat cechuje podobna, dojrzała ocena zjawisk oraz sposób postrzegania świata. Zastosowana klasyfikacja jest, z naszego punktu widzenia, bardzo istotna – interpretacja zjawisk, jakiej dokonuje człowiek na każdym etapie rozwoju, ma szczególne znaczenie, gdy decydujemy się na wykorzystanie tekstu literackiego. W zależności od poziomu rozwoju intelektualno-emocjonalnego studentów możemy wybrać tekst, który – naszym zdaniem – zawiera dostosowany do poziomu odbiorców ładunek emocjonalny. Uznaliśmy więc pytanie o wiek za równie ważne, jak informacje dotyczące języka rodzimego oraz pochodzenia badanych.

#### **1.4. Poziom znajomości języka polskiego**

Przyjęliśmy stosowany w glottodydaktyce podział na sześć poziomów znajomości języka od A1 do C2 zakładając, że liczebność będzie różna na różnych poziomach. Przyjmowaliśmy, że najliczniej reprezentowane będą poziomy A1 oraz A2 i że reprezentujący podstawowe poziomy uczący się również czytają na zajęciach teksty literackie.

### 1.5. Pochodzenie studenta

W przypadku tego kryterium chodziło o informację, czy badany student ma (lub nie) polskie pochodzenie. Założyliśmy, że czynnik ten jest ważny, bowiem w przypadku potwierdzonego polskiego pochodzenia można przyjąć, iż uczący się zna – z przekładu, przekazu ustnego lub z oryginału – wybrane polskie teksty literackie. Anna Seretny pisała o problemie znajomości literatury wśród studentów z krajów, w których istnieje tradycja uczenia japo. Przywołała opinię Jana Mazura i Istvana Molnara, którzy opisali sytuację zagranicznych polonistyk. Wyłoniona grupa badawcza nie reprezentowała studentów polonistyk zagranicznych (choć wśród badanych zdarzali się i tacy). Poza tym historyczno-literackie ujęcie tekstu literackiego w procesie dydaktycznym nie było z naszego punktu widzenia istotne. Rozróżnienie zaproponowane przez Molnara jest jednak ciekawe, ponieważ opisuje szczegółowo modele nauczania literatury za granicą, zaś niektóre z podanych zmiennych warto brać pod uwagę w przypadku czytania literatury w procesie glottodydaktycznym (mamy tu na myśli znajomość niektórych tekstów literackich wśród studentów slawistki na zagranicznych uniwersytetach lub deklarujących polskie pochodzenie, chodzi więc o znajomość tekstów w oryginale lub w przekładzie). Oto modele zaproponowane przez Molnara:

- uczenie literatury w państwie słowiańskojęzycznym, gdzie dzięki biernej znajomości języka polskiego czytanie tekstów literackich jest stosunkowo łatwe;
- uczenie literatury w państwie niesłowiańskojęzycznym, w którym można liczyć na bierną znajomość języka polskiego;
- uczenie literatury w państwach niesłowiańskojęzycznych, w których na studia przyjmowani są studenci bez znajomości języka, a więc czytanie literatury jest najtrudniejsze.

Do podziału zaproponowanego przez Molnara Seretny dodała jeszcze czwartą kategorię, równie ważną:

- lektura tekstów literackich w przekładzie (Seretny 2006: 241–243).

Pytanie dotyczące pochodzenia wiązało się więc z oczekiwaniem znajomości tekstów literackich w oryginale lub w przekładzie wśród studentów, deklarujących polskie pochodzenie.

### 1.6. Długość kursu języka polskiego jako obcego (liczba godzin)

Przyjęliśmy założenie, że na kursach dłuższych nauczyciele częściej stosują tekst literacki, gdyż łatwiej jest zaplanować okoliczności, w jakich może być wykorzystany. Na kursach krótkich typu *survival* inne są oczekiwania studentów i stosowanie tekstu literackiego może spotkać się z niechęcią z ich strony. W przypadku krótkich kursów, jeśli nauczyciel decyduje się na stosowanie literatury, musi wykazać jeszcze większe zaangażowanie w przygotowanie zajęć, tak, by tekst spełnił swoje zadanie dydaktyczne. Na podobne założenia powołują



się w swoich pracach także badacze, wśród nich m.in. Lazar (1993: 10), Kramsch (1995: 7) oraz Seretny (2006: 244).

Postanowiliśmy sprawdzić, jak w rzeczywistości wygląda sytuacja i zadaliśmy pytanie dotyczące długości kursu oraz stosowania tekstu literackiego studentom oczekując, że na kursach dłuższych częściej czytają tekst literacki.

Jak wspomnieliśmy, na przebieg procesu czytania mają wpływ również zmienne zależne, indywidualne dla każdego badanego, które stanowią równie istotny element tego procesu. Przygotowując badania, zakładaliśmy, że studenci będą mieli własne przyzwyczajenia i preferencje czytelnicze, rozwinięte w języku rodzimym.

### 1.7. Nawyki czytelnicze studentów

Zakładaliśmy, iż studenci, którzy często czytają teksty literackie w języku rodzimym, częściej oraz chętniej czytają polskie teksty literackie. Wiąże się to ze zjawiskiem środowiskowych czynników przyspieszających uczenie się języków, jak nazwała je Hanna Komorowska (1978: 47–48). Na temat zależności pomiędzy czytaniem w języku rodzimym oraz obcym interesująco pisał John Alderson. Według niego, czytelnicy często i chętnie czytający w języku rodzimym, częściej również sięgają po literaturę w poznawanym języku obcym. Autor zaznaczył, że dobrzy czytelnicy w języku pierwszym najczęściej są dobrymi czytelnikami w języku obcym, z zastrzeżeniem, że mają odpowiedni poziom kompetencji językowej (por. Alderson 1984: 4).

Postanowiliśmy więc zapytać studentów, jak często czytają teksty literackie w języku rodzimym, aby przekonać się, czy opisana prawidłowość i tym razem się potwierdzi.

### 1.8. Rodzaje tekstów literackich czytanych najchętniej w języku rodzimym oraz rodzaje tekstów najczęściej stosowanych przez nauczycieli na zajęciach

Decydując się na umieszczenie tego pytania w ankiecie, zakładaliśmy, że proza będzie najczęściej wymienianym rodzajem literackim, który uczący się czytają w języku rodzimym, co byłoby potwierdzeniem powszechnej tendencji. Oczekiwaliśmy także, iż poezję częściej czytają studenci reprezentujący języki słowiańskie, wśród których wciąż obserwujemy większy szacunek dla tekstu literackiego. Formułując oczekiwania na temat tego, jakie teksty studenci najczęściej czytają na zajęciach, zakładaliśmy, że będą to przede wszystkim utwory poetyckie dlatego, bo niełatwo wybrać odpowiedni fragment prozy w taki sposób, by nie dawał fałszywego obrazu świata przedstawionego. Poza tym teksty poetyckie są krótkie, a długość tekstu ciągle należy do ważniejszych kryteriów wymienianych przez badaczy<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Na ten temat szerzej pisze m.in. Ch. Brumfit (1986).

Na temat doboru fragmentów prozy na zajęciach interesująco wypowiadali się Guy Cook oraz Christopher Brumfit. Ten ostatni przeanalizował w tym celu podręcznik do nauki języka angielskiego dla Włochów i wykazał, jak nieudany wybór fragmentu z *Dublińczyków* Joyce'a mógł pozostawić fałszywy obraz całości, jakim jest cykl opowiadań irlandzkiego pisarza. Brumfit szczegółowo określił, jakimi kryteriami powinien kierować się nauczyciel podczas wyboru. Podobnie wypowiedział się na ten temat Cook w artykule *Text extracts and stylistic texture*. Obaj badacze podkreślali, że kryterium długości tekstu stosowanego na zajęciach jest nadal jednym z istotniejszych (Brumfit 1986: 184–190; Cook 1986: s. 150–164).

### **1.9. Cel czytania tekstów literackich przez studentów**

Założyliśmy, że najczęściej celem czytania przez studentów polskich tekstów jest chęć rozwijania kompetencji leksykalnej, następnie – rozwijanie kompetencji kulturowej, a także chęć zdobycia przez czytających wiedzy na temat polskiej historii. Przyjmowaliśmy, że uczący się sięgają po literaturę najczęściej po to, by głębiej „zanurzyć się” w kulturze poznawanego kraju, lepiej poznać język i wzbogacić leksykę.

### **1.10. Siła motywująca tekstu literackiego w ocenie badanych**

Oczekiwaliśmy, że tekst literacki działa motywująco na uczących się języka polskiego i może stanowić pretekst, by zaczęli czytać literaturę polską we własnym zakresie. Naszym zdaniem tekst, umiejętnie wykorzystany na zajęciach, może rozbudzić zainteresowanie i sprowokować do „dawania odpowiedzi” oraz do samodzielnych poszukiwań, dzięki którym uczący się odnajduje swoje „trzecie miejsce”, jak określiła zjawisko osvajania się z nową kulturą Claire Kramersch. „Trzecie miejsce” autorka porównała do „zawiśnięcia na płocie” (*beeing on a fence*), a więc bycia pomiędzy, nazwała je również miejscem walki, podobnie jak John Fiske, który w *Understanding popular culture* z 1989 r. użył sformułowania „miejsce walki i negocjowania między tym, co rozumie rodzimy użytkownik języka, a tym, jak to rozumie uczący się” (Kramersch 1995: 24–25). W tak ujętym procesie czytania zadaniem nauczyciela jest pomoc i pośredniczenie w nawiązywaniu dialogu z tekstem.

## **2. CHARAKTERYSTYKA GRUPY BADANYCH STUDENTÓW**

### **2.1. Przynależność do rodziny językowej oraz pochodzenie badanych**

Wśród badanych najliczniej reprezentowana była rodzina języków słowiańskich – 37% oraz germańskich – 39%, 10% stanowili przedstawiciele rodziny

języków romańskich, a tylko 1% bałtyckich. Pozostałe 13% stanowili przedstawiciele rodziny języków nieindoeuropejskich, wśród których najliczniej reprezentowani byli przedstawiciele języków ugrofińskich (3%), altajskich (5%) oraz izolowanych (koreański i japoński) – 1%. Ponadto w badanej grupie 35% ankietowanych miało polskie pochodzenie, co jest istotne z punktu widzenia dydaktyki literatury. Jeśli bowiem ankietowany deklaruje, że ma polskie pochodzenie, wówczas można przypuszczać, że zna niektóre teksty literackie w oryginale lub przekładzie.

## **2.2. Wiek badanych studentów**

Pytanie dotyczące wieku pokazało, że 30% ankietowanych ma mniej niż 20 lat, w grupie tej większość stanowili przedstawiciele rodziny języków słowiańskich, 46% badanych studentów reprezentowało przedział wiekowy między 21–28 lat, 12% ankietowanych mieściło się w przedziale wiekowym 29–35, 7% przypadło na przedział wiekowy 36–40 lat, pozostałe 5% obejmowało osoby w przedziale wiekowym 41 i więcej lat.

W badanej grupie uczących się większość, bo aż 76%, stanowili ludzie młodzi między 18. a 28. rokiem życia, którzy uczą się języka, realizując kolejny etap edukacji jako studenci studiów I, II lub III stopnia.

## **2.3. Poziom zaawansowania językowego oraz długość kursu badanych**

W przypadku pytania o poziom zaawansowania językowego badani mogli zaznaczyć wyłącznie jedną odpowiedź, określając poziom kursu, w którym uczestniczyli w czasie badań. 26% spośród badanych reprezentowało poziom B2, 25% – C1, 17% – B1, 15% – poziom C2, 9% badanych zaznaczyło poziom A2 i 8% A1. Wśród przebadanych 43% stanowili studenci poziomów średnio zaawansowanych (B1 i B2), 40% pytanych reprezentowało poziom zaawansowany (C1 i C2), a tylko 17% stanowili studenci poziomu podstawowego (A1 i A2). Takie rozłożenie proporcji jest związane z faktem, że większość pytanych to studenci, którzy uczą się jpjo na lektoratach językowych, a w Polsce studiują prawo, stosunki międzynarodowe, fizykę, ekonomię, medycynę, biologię lub inne kierunki. Warunkiem koniecznym do podjęcia studiów w naszym kraju jest znajomość języka polskiego na poziomie co najmniej średnim progowym – B1.

Gdy zwrócimy uwagę, jak wygląda liczebność kursów na poziomie A1 : A2 w ośrodkach kształcących cudzoziemców, uzyskane przez nas wyniki mogą dziwić. Ankiety wypełniali jednak w znacznej większości studenci oraz nauczyciele z kursów średnio zaawansowanych oraz zaawansowanych. Jak bowiem pokazują analizy danych otrzymanych od badanej grupy nauczycieli, uczący jpjo stosują tekst literacki na zajęciach w ramach średniego lub wyższego poziomu zaawansowania, zaś stosunkowo rzadko na poziomach podstawowych.

Wśród dostępnych kursów, w jakich mogli uczestniczyć i jakie zaznaczali respondenci, możemy wyróżnić następujące grupy:

- 30–45-godzinne – krótkie, przygotowujące do semestralnych lub całorocznych zajęć językowych w ramach programu Erasmus;
- 60–75-godzinne – średnie w ramach programu Erasmus, Szkoły Letniej UJ, zajęcia stażystów, 90-godzinne (kursy stażystów);
- 120-godzinne i dłuższe (semestralne lub całoroczne kursy przygotowujące do studiów w Polsce) – kursy długie.

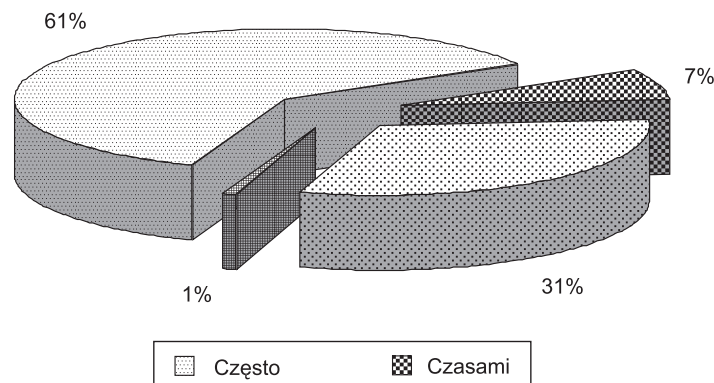
Pytani mogli zaznaczyć tylko jedną odpowiedź. 36% badanych zaznaczyło kurs 120-godzinny, 26% – kurs dłuższy niż 120 godzin, 23% pytanych – kurs 60–75-godzinny, 8% wskazało kursy 30–45-godzinne, a 7% – kurs 90-godzinny. Jeśli zaś zwrócimy uwagę na deklarowaną długość kursu, w badanej grupie studentów, okaże się, że większość uczestniczyła w kursach 120-godzinnych lub dłuższych, co stanowiło 62% ogólnej liczby respondentów, 23% spośród pytanych uczestniczyło w kursach 60–75-godzinnych, pozostałe 15% ankietowanych zaznaczyło, że uczestniczyli w krótkich kursach (30–45-godzinne) oraz dłuższych 90-godzinnych. Układ procentowy tłumaczy fakt, iż większość badanych uczestniczyła w zajęciach językowych, studiując w Polsce w ramach programu wymiany studentów Erasmus lub przyjechała, by odbyć roczny staż naukowy. Byli to w większości studenci, którzy przyjechali na 1 lub 2 semestry roku akademickiego.

#### **2.4. Nawyki czytelnicze badanych oraz preferencje wybieranych przez nich rodzajów tekstów literackich w języku rodzimym**

Ankietowani mogli wybrać i zaznaczyć jedną z podanych odpowiedzi. Stosowność pytania tłumaczy fakt, że – jak dowiodły badania i o czym pisaliśmy – czytelnicy, którzy częściej czytają teksty literackie w języku rodzimym, częściej także sięgają po teksty literackie w poznawanym języku obcym. Jak wspomnieliśmy, Komorowska nazwała to czynnikiem „zmiennych środowiskowych mających wpływ na uczenie się języków”<sup>9</sup>. John Alderson w artykule poświęconym procesowi czytania w języku rodzimym i obcym potwierdził, że biegły czytelnik w języku pierwszym jest najczęściej biegłym czytelnikiem w języku obcym, umie wykorzystywać zdobyte strategie i dlatego częściej niż inni sięga po teksty literackie w języku obcym<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> H. Komorowska wymieniła m.in. uczestnictwo w kulturze, a nawyk czytania literatury można do takich zajęć zaliczyć (Komorowska 1978: 47–48).

<sup>10</sup> Alderson pisał, iż sukces w procesie czytania w języku obcym zależy od ogólnej umiejętności czytania. Za słabe czytanie odpowiadają słabe strategie czytelnicze lub ich brak. Jednak, jak podkreślił, na niższych poziomach znajomości języka różnice pomiędzy czytaniem w języku pierwszym i drugim są większe. Tak więc na niższych poziomach czytelnicy, mający słabą kom-



Rys. 1. Czytelnictwo tekstów literackich w języku rodzimym studenta

W badanej grupie 61% ankietowanych zaznaczyło, iż często czyta teksty literackie w języku rodzimym. Wśród studentów, którzy zaznaczyli taką odpowiedź, większość stanowili Słowianie – 47%, 31% pytanym przyznało, że rzadko czyta literaturę w języku rodzimym, 7% badanych odpowiedziało, że czyta literaturę czasami, a 1% w analizowanej przez nas grupie stanowili ci studenci, którzy zaznaczyli, iż w ogóle nie czytają. W przypadku takich odpowiedzi uczący się zamieszczali uwagi, że wolą oglądać filmy niż czytać.

Zapytani o preferencje czytelnicze, a więc rodzaj tekstów, jakie najczęściej czytają, badani studenci w 65% zaznaczyli prozę, po 15% zaznaczeń przypadło na poezję oraz dramaty, a 5% spośród wszystkich ankietowanych zaznaczyło „inne gatunki” (z dopiskiem: biografie, eseje). Najwięcej czytelników poezji było wśród użytkowników języków germańskich (56%, z przewagą użytkowników języka niemieckiego i angielskiego – w tej grupie większość stanowili Irlandczycy oraz studenci z USA, deklarujący polskie pochodzenie). Uzyskany wynik nie potwierdza zatem naszych oczekiwań, że przedstawiciele słowiańskiej rodziny językowej, którzy, jak potwierdziły badania, częściej niż inni czytają teksty literackie, chętniej także wybierają poezję. W przypadku języków słowiańskich na poezję przypadło tylko 34% zaznaczeń.

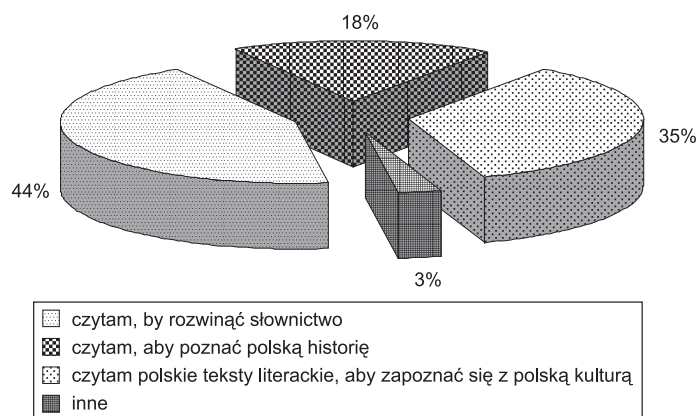
Celem pytania ankietowego dotyczącego rodzaju tekstów najchętniej czytanych w języku rodzimym było zweryfikowanie ogólnej prawidłowości, że w języku rodzimym częściej czytana jest proza. Tak jak się spodziewaliśmy, zdecydowana większość badanych czyta najchętniej powieści w rodzimym języku. Poezję wybierają przedstawiciele języków germańskich, wśród których przeważają użytkownicy języka niemieckiego i angielskiego.

---

potencję językową, będą mieli problemy ze zrozumieniem czytanego tekstu (por. Alderson 1984: 1–24). Dlatego tak ważne jest właściwe konstruowanie zajęć, by pomóc czytającemu zrozumieć tekst.

### 2.5. Cele czytelnicze zakładane przez studentów

Przyjmowaliśmy, iż uczący się sięgają po literaturę najczęściej po to, by głębiej „zanurzyć się” w kulturze poznawanego kraju i języka oraz by za pomocą literatury wzbogacić leksykę. Ankietowani mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź. Większość zaznaczyła, że czyta literaturę, aby rozwinąć słownictwo – 44%, 35% pytanym odpowiedziało, że czyta literaturę, aby zapoznać się z polską kulturą, 18% zaznaczyło, że czyta, by poznać polską historię, a 5% zaznaczyło inne cele. Niektórzy dopisali w tym punkcie uwagi, np.: „czytam dla przyjemności” lub „czytam, bo lubię”.



Rys. 2. Cele czytelnicze zakładane przez studentów czytających literaturę polską

Tak jak się spodziewaliśmy, większość badanych zaznaczyła, że czyta polskie teksty literackie, by dzięki nim rozwinąć słownictwo oraz zapoznać się z polską kulturą.

### 2.6. Ocena siły motywacyjnej tekstu literackiego przez studentów

Rozważając pytanie: „Czy czytanie tekstów literackich na zajęciach zachęciło Panią/Pana do czytania we własnym zakresie?”, ankietowani mogli zaznaczyć tylko jedną odpowiedź. Większość badanych (66%) potwierdziła, że czytanie tekstów literackich na zajęciach zachęciło ich do czytania we własnym zakresie, 19% pytanym zaznaczyło odpowiedź „nie” – niektórzy dopisali, że wolą filmy niż literaturę i nie jest im ona potrzebna, ponieważ studiują ekonomię i prawo, wolą więc czytać artykuły z gazet. 15% spośród badanych wybrało odpowiedź „nie wiem” z notatką, że jeszcze nie mieli okazji czytać, że są na razie na zbyt niskim poziomie, ale w przyszłości chętnie uczestniczyliby w takich zajęciach.

Większość spośród przebadanych (66%) deklaruje, że wykorzystanie tekstów literackich na zajęciach zachęciło ich do samodzielnego czytania, zaś 15% ankietowanych stwierdziło, że jeszcze tego nie wie, ponieważ nie czytało literatury na zajęciach. Możemy również przyjąć, iż 66% spośród badanych, którzy deklarują zainteresowanie tekstem literackim i dla których literatura czytana na zajęciach językowych jest siłą motywującą do tego, by czytali samodzielnie, to studenci, którzy w pytaniu ankietowym o częstotliwość czytania w języku rodzimym udzielili odpowiedzi, że często czytają literaturę w języku rodzimym (61%).

### 3. PODSUMOWANIE

Pora zestawić listę oczekiwań z wynikami i scharakteryzować badaną grupę.

- ❑ Badani studenci to w zdecydowanej większości ludzie młodzi, między 18. a 28. rokiem życia (76%), przeważają przedstawiciele germańskiej oraz słowiańskiej rodziny językowej. Kobiety stanowią wśród badanych większość.

- ❑ Uczestnicy zajęć językowych z wykorzystaniem tekstu literackiego w 66% potwierdzają motywującą siłę literatury, która zachęca ich do samodzielnego czytania. Możemy również przyjąć, że tę grupę stanowią studenci często czytający literaturę w języku rodzimym – fakt ten potwierdziło 61% badanych. Spośród pytanych o motywację 15% studentów odpowiedziało, że nie wie, czy tekst literacki zachęcił ich do samodzielnego czytania, ponieważ jeszcze nie mieli okazji tego sprawdzić. 19% wszystkich respondentów, którzy zaznaczyli, że tekst literacki czytany na zajęciach nie zachęcił ich do samodzielnego czytania, należy do tej grupy badanych, którzy na pytanie o czytanie w języku rodzimym odpowiedzieli, że nie czytają wcale.

- ❑ Uczestnicy kursów na niższych poziomach zaawansowania rzadko czytają teksty literackie podczas zajęć. Zdarza się to dopiero od poziomów średnio zaawansowanych B1 : B2.

- ❑ Decydując się na czytanie literatury w języku polskim, studenci jako główny cel przyjmują rozwój słownictwa oraz wiedzy na temat kultury.

- ❑ Zapytani o preferencje czytelnicze, badani studenci, jak się tego spodziewaliśmy, zaznaczyli prozę (65%) jako najczęściej wybierany rodzaj literacki. Przeciwnie zaś niż się tego spodziewaliśmy, poezję zaznaczali w większości użytkownicy języków germańskich – 56% (z przewagą użytkowników języka niemieckiego i angielskiego – w tej grupie większość stanowili Irlandczycy oraz studenci z USA deklarujący polskie pochodzenie), zaś tylko 34% zaznaczeń przypadło na użytkowników języków słowiańskich.

#### 4. ZAKOŃCZENIE

Artykuł stanowi prezentację części badań dotyczących jednej z badanych grup. Przytoczone dane są istotnym elementem opisu miejsca zajmowanego przez tekst literacki w nauczaniu jppo. Pełny obraz wykorzystywania i postrzegania literatury przez oba podmioty procesu dydaktycznego wyłoni się, gdy porównamy wyniki uzyskane w grupie studentów z rezultatami dotyczącymi nauczycieli. Szczegółowe dane wraz z omówieniem zostaną opublikowane wkrótce.

#### BIBLIOGRAFIA

- Alderson J., 1984, *Reading in foreign language; a reading problem or a language problem*, [w:] *Reading in foreign language*, eds. J. Ch. Alderson, A. H. Urquhart, London, s. 1–27.
- Brumfit Ch., 1986, *Reading skills and the study of literature*, [w:] *Literature and language teaching*, ed. Ch. Brumfit, Oxford, s. 184–190.
- Cook G., 1986, *Text, extracts and stylistic texture*, [w:] *Literature and language teaching*, ed. Ch. Brumfit, Oxford, s. 150–164.
- Komorowska H., 1978, *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa.
- Kozłowski A., 1991, *Literatura w nauczaniu języków obcych*, Warszawa.
- Kramsch C., 1995, *Culture and context in language teaching*, Oxford.
- Lazar G., 1993, *Literature and language teaching*, Cambridge.
- Miodunka W., 2004, *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, red. W. Miodunka, Kraków, s. 97–117.
- Seretny A., 2006, *Nauka o literaturze i teksty literackie w dydaktyce języka polskiego jako obcego/drugiego*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków, s. 243–275.
- Sękowska M., 2000, *Neopsychoanalityczna koncepcja rozwoju psychospołecznego E. Eriksona*, [w:] *Duchowy rozwój człowieka*, red. P. Socha, Kraków, s. 101–139.
- Spiro J., 1991, *Assesing literature four papers*, [w:] *Assesment in literature teaching*, London, ed. Ch. Brumfit, s. 16–83.

#### Summary

The paper presents the results of the questionnaire research on a group of students learning Polish as a foreign language. Our goal was to determine on which level of knowledge of Polish students read Polish literary text during language classes. Especially, we wanted to know if the use of literature in class encourages the students to read Polish literary text on their own. We present the profile of the group – language level, age, motivation, and expectations of the students who read Polish literature not only during the language classes but also on their own.